



23(1):13-24  
jan./jun. 1998

# DA ESCOLA UTÓPICA À ESCOLA HETEROTÓPICA: educação e pós-modernidade

Ireno Antônio Berticelli

**RESUMO** – *Da escola utópica à escola heterotópica: educação e pós-modernidade.*

Este estudo é uma tentativa de desconstruir a utopia da escola como um lugar privilegiado e quase exclusivo das oportunidades educacionais. Ele aponta para o fenômeno da diluição do “sólido” representado pela escola e dirige olhares para outros lugares plurais, para *heterotopias* onde os saberes educacionais emergem, em tempos pós-modernos. O conceito fundamental é o de *heterotopia*, que se opõe ao de *utopia* como um lugar fixo da escola tradicional. Especial empenho é dedicado em mostrar as interconexões desses lugares múltiplos em torno de um só fenômeno: o da educação como processo complexo.

**Palavras-chave:** *escola, educação, educação e pós-modernidade, escola utópica, escola heterotópica.*

**ABSTRACT** – *From the utopian to the heterotopian school: education and post-modernity.*

This study is an attempt to deconstruct the *utopia* of the school as the privileged and almost exclusive place of the educational opportunities. It points to the phenomenon of the dilution of the “solid” represented by the school and looks at other plural places, at *heterotopias*, where educational wisdom emerge in postmodern times. The main concept is that of *heterotopia*, in opposition to that of *utopia* as a fixed place of the traditional school. Special effort is devoted to show the interconnections of these multiple places with a unique phenomenon: that of education as a process.

**Key-words:** *school, education, education and post-modernity, utopian school, heterotopian school.*

## INTRODUÇÃO

A pedagogia, desde sua constituição etimológica e histórica, diz respeito a “lugar” a que o aluno deve ir. Παιδαγωγία entre os gregos antigos era a “ocupação, encargo, ofício do pedagogo” (παιδαγωγος), “escravo liberto encarregado de conduzir as crianças à escola, preceptor de crianças”, em que παιδ significa “criança” e αγωγος significa “condutor, guia”, originário do verbo αγειν cujo sentido é “levar, conduzir, guiar, dirigir...”. A escola foi constituída como o lugar do saber pedagógico por excelência: lugar privilegiado, lugar certo, para o qual o pedagogo conduz o aluno, o discípulo. A escola se constituiu como o τοπος ουτοπος, ou seja, o lugar utópico, devendo-se ter em conta que o prefixo grego ου significa “não”. Portanto a utopia acaba sendo o “não-τοπος”, o “não-lugar”. E o sentido do não-lugar é o de ser um lugar tão privilegiado, tão especial, que não está em lugar nenhum de tão especial que é um tal lugar. A pedagogia é a arte e a ciência de conduzir o aluno a um tal lugar. Seria, contudo, errôneo pensar que o privilegiamento da escola como um lugar do aprender tenha sido construído (concebido) de uma só vez. A escola moderna resultou de um longo processo histórico, de um complexo processo construtivo que passa da Idade Antiga para a Idade Média à Idade Moderna, para tomar a forma que tem, ainda hoje. Não é objetivo deste estudo fazer um histórico da escola. O que importa é apenas destacar o fato de que a escola se constituiu como lugar privilegiado do processo pedagógico, do processo educativo e da aquisição do conhecimento.

A escola como lugar privilegiado da educação se cristalizou em formas “oficiais”, os chamados sistemas educacionais muito rígidos e monolíticos. Outros setores da atividade dos homens e das mulheres não foram submetidos à mesma rigidez. A arte parece ter sido a primeira atividade humana a se dar a liberdade da produção criativa e liberta. A arquitetura conduziu um processo de libertação das formas rígidas, influenciando os tempos modernos e contribuindo para a emergência de condições pós-modernas de vida. O mundo complexo das comunicações também se expande criativamente e com grande liberdade. Sem dar todos e talvez nem os melhores exemplos, parece que a escola em relação a estes se mantém extremamente fechada, presa a fortes amarras da tradição, impondo-se uma normatividade rígida, num verdadeiro ato de fé em seu próprio dogma de *lugar do saber*. Diante dos demais campos da atividade humana que se vão tornando sempre mais plurais, a escola teima, em se manter numa verdadeira “camisa-de-força institucional” representada por estruturas e dispositivos utilizados num processo do tipo salvacionista, redentor e dogmático. Basta acompanhar as sucessivas *reformas do ensino* dos diversos graus, realizadas ao molde das *reformas* religiosas históricas, onde se interpõem sempre novas determinações dogmáticas que devem garantir coisas impossíveis de garantir, coisas sem as quais os cidadãos aparentemente *não poderiam sobreviver*, como, por exemplo, os percentuais de formação específica e geral preconizados

pela Lei 5692/71 e suas sucessivas “reformas”, até a última reforma da LDB. Tudo isto parte do princípio de que exista um “ser universal”, um “homo universalis”, uma “formação integral *do homem*” a ser garantida, num lugar especial, propriamente único, que é a escola moderna, que aliás desmente totalmente sua origem, sua etimologia, em que a *schola* (escola em latim), ou a *σκολη* (escola em grego) era um lugar de “descanso, repouso, tempo livre dedicado ao estudo, estudo, lugar de estudo, escola”, algo bem mais agradável e atrativo que a moderna escola.

Este pequeno estudo pretende desconstruir a utopia escolar como um lugar privilegiado e quase exclusivo das oportunidades educacionais, na tentativa de apontar para o fenômeno da diluição desse “sólido” representado pela escola, para tentar dirigir olhares para outros lugares plurais, para as heterotopias onde os saberes educacionais acontecem, mesmo ante a insistência teimosa em manter o conceito e a realidade da escola e de educação que contrariam os próprios fatos e fenômenos que vão emergindo, paralelos aos sistemas monolíticos da educação, seja ela pública ou particular. Não se advoga, aqui, a extinção da escola. Propõe-se um outro conceito desse “lugar fixo” que é a escola tradicional. Não se trata, outrossim, nem de longe, de trabalho exaustivo e abrangente. Trata-se de fazer aproximações que possibilitem alguma compreensão da educação que está acontecendo, no contexto das condições pós-modernas, em que “o lugar” (a escola) da educação se dilui em “lugares”, em “heterotopias” interconectadas.

## Do utópico ao heterotópico

Vattimo (1991), ao se referir ao advento da heterotopia, diz que “A transformação mais radical que se verificou, entre os anos 60 e hoje, no tocante à relação entre arte e vida quotidiana pode descrever-se, ..., como uma passagem da utopia à heterotopia” (p. 73)<sup>1</sup>. Assim como na arte, em todas as atividades humanas a heterotopia se tornou um fenômeno onipresente e extremamente agudo. A diversidade, a variedade, a singularidade, a descontinuidade, a pluralidade caracteriza os tempos pós-modernos. Numerosos autores, entre os quais o próprio Vattimo (opus cit.), Jameson (1996), Harvey (1996), Lyotard (1988; 1993), Deleuze & Guattari (1996), só para citar alguns, expõem extensivamente estas características. Depois de descrever longamente a utopia estética inaugurada pelas vanguardas, sobretudo a partir dos anos cinquenta e sessenta e sua diluição na *heterotopia*, Vattimo assevera: “Ao constatarmos que a universalidade em que Kant pensava se realiza para nós sob a forma da multiplicidade, podemos assumir legitimamente como critério normativo a pluralidade explicitamente vivida como tal” (opus cit., p. 81). Em lugar algum Kant terá feito mais esforço para nos colocar diante da *univesalidade*, quanto em *Fundamentos da metafísica dos costumes*, onde o fundamento ético do agir é de tamanha univer-

salidade que o próprio Kant admite que possivelmente não se encontre no agir de nenhum homem ou mulher. Na condição pós-moderna em que vivemos não cabe mais a pretensão de alcançar os universais. A renúncia a tal pretensão implica, simetricamente, em renunciar às utopias em favor da heterotopia, isto é, renunciar à convicção de que a verdade está num e único lugar privilegiado. Significa, da mesma forma, renunciar à pretensão de uma “verdade científica” em favor de “verdades científicas”, ocupantes de lugares múltiplos.

Isto tudo tem sabor de irreverência, ante o arcabouço monumental e monolítico da grande ciência moderna, mormente ante as “ciências da educação”. Daí se entende com certa facilidade que a ruptura pós-moderna com a metanarrativa tenha ocorrido primeiro nas artes, como a literatura e na arquitetura, como nos informa Huyssen:

*Pós-modernismo foi usado enfaticamente pela primeira vez nos anos 60 por críticos literários como Leslie Fiedler e Ihab Hassan, que sustentaram visões amplamente divergentes do que fosse literatura pós moderna. Foi somente no início até meados da década de 70 que o termo ganhou um curso mais geral, aplicando-se primeiramente à arquitetura e depois à dança, ao teatro, à pintura, ao cinema e à música (in Hollanda).*

A partir da emergência dos grandes meios de comunicação, assim como o tempo, o lugar (τοπος) adquiriu sentidos inteiramente novos. O virtual diz respeito tanto ao tempo quanto ao espaço. O lugar sofreu complexos deslocamentos. Já vamos bem longe do sentido de tempo e espaços absolutos, assim como concebidos na ciência newtoniana clássica. E ao tentarmos interpretar o “novo” espaço, parece não caberem as preocupações de Jean Baudrillard que preconiza uma espécie de “desaparecimento universal”. Pelo contrário, parece mais consentânea com os fatos a posição de Pierre Lévy (1996, p. 11), que faz do virtual uma interpretação não catastrófica e vê nisto “uma busca de hominização”, hipótese que este estudo também adota, como também o acompanha em ver no virtual “a essência, ou a ponta fina da mutação em curso”. “Enquanto tal a virtualização não é nem boa, nem má, nem neutra. Ela se apresenta como o movimento mesmo do ‘devir outro’ — ou heterogênese — do humano” (ibidem) [sem grifo no original].

A heterogênese é um pressuposto da heterotopia. A gênese múltipla remete a lugares múltiplos, ou seja, à heterotopia. A heterogênese do conhecimento se dá na heterotopia. Expliquemos: os lugares do conhecimento se multiplicam, numa rede sempre mais complexa, segundo as possibilidades que os novos meios de comunicação propiciam. Concomitantemente, os lugares do aprender e do informar se multiplicam, na mesma proporção. Ainda que se possa conceder algum privilegiamento a algum lugar do aprender, não se pode absolutizar nenhum, sob pena de cerceamento do processo complexificante do aprender. Complexificante porque se trata de um processo em movimento, de complexi-

dade crescente. E seria falso entender por “complexificação” complicação. Pelo contrário: a multiplicidades de lugares do aprender e do ensinar tem o aspecto facilitador — não dos conteúdos mas dos meios. Ou seja: a cada dia se multiplicam as chances do aprender porque se multiplicam os lugares do mesmo aprender e, simetricamente, do ensinar. O virtual é finito mas não é limitado. Heterogênese significa gênese múltipla, gênese complexa, em expansão. Daqui é que podemos derivar o conceito de escola heterotópica. O *τοπος* (lugar) primitivo para onde o *αγογος* (pedagogo) conduzia o *παιδ* (criança) tornou-se “heterótopos” (lugares múltiplos). O que parece, aqui, um paradoxo é uma nova possibilidade.

## **A nova lógica do espaço no tempo**

A modernidade inaugurada por Galileu Galilei, Copérnico e Newton é um modo de experienciar o espaço e o tempo. Tempo e espaço, a medida exata, foi um modo de tudo interpretar. Foi uma maneira de ser moderno. De idêntica forma, buscar entender a pós-modernidade é buscar entender a crise da experiência do tempo e do espaço. Ou, como se expressa Harvey (1996), referindo-se a Frederic Jameson, deve-se a mudança pós-moderna “...a uma crise da nossa experiência do espaço e do tempo, crise na qual categorias espaciais vêm a dominar as temporais, ao mesmo tempo que sofrem uma mutação de tal ordem que não conseguimos acompanhar” (p. 187). E acrescenta, seguindo, ainda, o pensamento de Jameson, que não adquirimos sequer os hábitos de percepção desse novo tipo de hiperespaço. Esta é, certamente, uma explicação plausível para o olhar anacrônico do lugar do aprender, ou daquilo que esse lugar materializa: a escola. O conceito de espaço do alto modernismo ainda nos domina. Esta vinculação à tradição moderna tem consequências sócio-econômicas e culturais concretas, porquanto as categorias de espaço e de tempo (neste caso específico, o espaço ou o lugar) se vinculam à vida, ao modo de viver. Sem levar na devida consideração os deslocamentos sofridos por estas categorias nas últimas décadas, incorre-se em equívocos, sofrem-se limitações desnecessárias e tolhedoras. A idéia de progresso contínuo e em ascensão resulta de um modo moderno de entender as categorias de espaço e de tempo. Na verdade, certos fenômenos, como grandes abalos sociais rompem com a homogeneidade espaciotemporal. O conceito de “local de trabalho” está ligado, em geral, ao de grande espaço onde se reúnem as pessoas para exercer funções específicas em um só lugar. Este conceito já não é mais exclusivo. O “lugar de trabalho” já não sofre as mesmas limitações criadas pela industrialização do século passado. Esse “lugar” fixo tende a se “desmanchar”, a se decompor em múltiplos lugares (heterotopia). A simetria do “lugar” se rompe. O lugar, neste caso, se dilui numa malha fina de lugares. Este fenômeno tem consequências que incidem direta-

mente sobre o mundo da vida. Os novos meios de comunicação permitem transitar livre e rapidamente pelo espaço virtual que não se confunde com um espaço irreal. Vendas e compras pelo telefone, operações financeiras pelo telefone, pelo fax, pelo computador via internet etc., são novas formas de ocupar o espaço, num tempo muitíssimo menor: tempo real. Lembra Harvey:

*O espaço é também tratado como um fato da natureza, “naturalizado” através da atribuição de sentidos cotidianos comuns. Sob certos aspectos mais complexo do que o tempo — tem direção, área, forma, padrão e volume como principais atributos, bem como distância —, o espaço é tratado tipicamente como um atributo objetivo das coisas que pode ser medido e, portanto, apreendido (1996, p. 188).*

O autor segue ressaltando o espaço como um fenômeno cultural, que não tem sempre a mesma medida. A fantasia e os diversos “mapas mentais” representam espaços diferentes. Para diferentes culturas o espaço tem sentidos e dimensões diferentes. Para tempos diversos, há espaços diversos. É inteiramente contestável a idéia de um sentido único, de um sentido inteiramente objetivo de espaço, de lugar, mesmo que algo perpassasse a todos os conceitos que sobre ele se formulam. Os processos materiais são decisivos na compreensão do espaço. Segundo Harvey, “cada modo distinto de produção ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos do tempo e do espaço” (opus cit. p. 189). Tempo e espaço são, portanto, questões culturais. A escola como um espaço, como um lugar, insere-se plenamente neste quadro. A prática cultural determina práticas espaciais, mapeamentos locais, práticas escolares. A educação como prática cultural submete-se a tais deslocamentos. Liberta-se da “tirania da linha reta”, da simetria, do espaço punctual, para expandir-se pelo espaço material complexo e pelo espaço virtual, não menos real que aquele. Heterotopia – esta é a nova maneira de “estar” da escola, tão ampla e tão complexa como o mapa real do espaço físico e do espaço virtual. Não há confinamento possível. A compartimentalização, produto da modernidade, se está rompendo, se abre para novos e mais complexos espaços assimétricos. Portanto, a simetria da escola como lugar por excelência do aprender e do ensinar não consegue mais corresponder à emergente realidade do mundo da vida. As formas construídas de espaço não conseguem mais confinar as práticas. Há um transbordamento impossível de conter. O próprio texto transbordou do espaço definido pela imprensa tradicional. Espreado-se por toda parte, na forma de imagens, do mundo virtual para o mundo real. “A escrita retira a prática e o discurso do fluxo do tempo”, diz Bourdieu (apud Harvey, opus cit., p. 191). E podemos acrescentar que a informática retira o texto da escrita e o faz “deslizar” pelas ondas curtas das telecomunicações à velocidade da luz para o disponibilizar em inumeráveis lugares. Todos estes (inumeráveis) lugares são lugares do aprender, onde o texto virtual pode se converter em texto real, disponível, manipulável,

formatável *ad infinitum*, num **hipertexto**, idéia enunciada já em 1945 por Vannevar Bush em *As we may think* (Lévy, 1996, p. 28) e hoje mais que difundida e praticada. O espaço parece se tornar cada vez menos domesticável. A arquitetura como domesticação do espaço atinge outras e renovadas dimensões. Confinado em determinado espaço, o prédio escolar, por exemplo, a biblioteca, o aluno pode estar navegando o ciberespaço. Está na sala de aula ou na biblioteca a um tempo e no espaço virtual (não irreal) da biblioteca da Universidade de Cambridge, digamos. E este espaço virtual pode estar remetendo para a biblioteca da Universidade de Harvard, de Brasília, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ..., enfim, um espaço pode remeter a *n* espaços numa breve sucessão de tempos, muito mais breves que os tempos permitidos pelos recursos convencionais.

Dito isto, ainda que tão brevemente, o conceito tradicional de escola ainda se poderia sustentar? A escola como um *lugar* não teria mudado de sentido? Sim. Esta é a conclusão a que se chega facilmente: a escola se tornou heterópica: multiespacial. O velho e tradicional espaço escolar, que remonta à Idade Média, mudou, sem sombra de dúvida. Alijou de si os cerceamentos dos muros, das paredes para se abrir como espaço indomado e embarcou na aceleração cibernética do tempo. Os “tesouros” do conhecimento vão sendo, um a um, aberto à medida em que se abrem sempre novas *homepages*, à medida em que sucessivas redes locais de computadores vão se juntando à “rede do tamanho do mundo — a **www**”. E isto não deixa de trazer conseqüências ainda não suficientemente avaliadas, suficientemente compreendidas e assimiladas. A escola ainda não assumiu esta configuração nova do espaço por inteiro. Prende-se, ainda, às velhas estruturas medievais do espaço confinado, limitado aos muros dos prédios escolares, ou do espaço geométrico, concebido *more mathematico* da modernidade.

Ainda que o cinema seja um modelo da ocupação de novos e dinâmicos espaços, como lembra Harvey, há o problema do confinamento ao espaço da tela sem profundidade, num recinto limitado. Contudo, resta, ainda, a possibilidade da superposição dos espaços e dos tempos, que se constitui num recurso didático-pedagógico que a escola precisa aproveitar. Trata-se de uma conquista, mesmo que parcial, da ordem espacial. Numerosos outros recursos já revolucionaram o conceito de espaço, juntamente com o de tempo. O espaço escolar foi inteiramente subvertido. Um dos espaços da escola, como a biblioteca, também foi subvertido: como destaca Lévy (1996): 500 livros de 500 páginas cabem em um único CD-ROM. “Por exemplo”, diz ele, “todo o corpus da literatura grega, das origens ao século VII depois de Cristo, foi gravado em CD-ROM” (p. 109). A este exemplo poderiam seguir-se um sem número de outros, como o fato de a *Enciclopaedia Britannica* estar disponível em um único CD-ROM, com 100% do texto original e 60% de todas as ilustrações. Estes exemplos,

talvez nem sejam os melhores. Mas ilustram a idéia da heterotopia escolar.

## **Heterotopia e ruptura do isolamento**

Até a invenção do relógio, tempo e espaço estavam conectados. Ocupava-se um espaço a um tempo. A uniformidade de mensuração do tempo, como destaca Giddens (1991) “pelo relógio mecânico correspondeu à uniformidade na organização social do tempo” (p. 26). O relógio marca o tempo “vazio” de forma a permitir a designação precisa de “zonas” do dia, como a jornada escolar, as horas/aulas etc. Afirma, ainda Giddens:

*O “esvaziamento do tempo” é em grande parte a pré-condição para o “esvaziamento do espaço” e tem assim prioridade causal sobre ele..., a coordenação através do tempo é a base do controle do espaço. O desenvolvimento de “espaço vazio” pode ser compreendido em termos da separação entre espaço e lugar” (Ibidem).*

O autor entende por “lugar” a idéia de localidade, referente ao cenário físico da atividade social como situado geograficamente. A modernidade arrebatou de forma contínua e crescente o espaço ao tempo. O que está presente no tempo mantém relações com os “outros” ausentes. Oculta relações múltiplas. A separação entre tempo e lugar, segundo Giddens, não é um fenômeno sem reversões. O autor designa o fenômeno analisado pelo conceito de *desencaixe*: “Por desencaixe me refiro ao ‘deslocamento’ das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço” (p. 29). Este é, sem dúvida, um fenômeno decisivo na determinação daquilo que os autores denominam de “condição pós-moderna”, a exemplo do título da obra de Harvey citada por várias vezes neste estudo. A escola, como um “lugar” se encontra neste contexto, nesta “condição” em que seu espaço foi rompido e não se constitui mais numa “unidade em si”. Pelo contrário, é um espaço que se ainda não está conectado com os demais espaços ditos “escolares”, terá que o fazer. Com isto, o discurso sobre a escola, sobre a unidade escolar muda inteiramente de sentido à medida em que se verifica a heterotopia como ruptura do isolamento do espaço escolar. O discurso sobre a escola, sobre a biblioteca escolar e outros espaços tradicionais da escola muda de sentido na mesma proporção em que os novos meios de comunicação fazem emergir novos modos de ser no espaço escolar. Neste sentido, o próprio currículo escolar muda de sentido, à proporção em que a escola como um espaço se dilui. Por que razão ter-se-á que manter um currículo fechado quando já se tornou possível a sala de vídeo-conferências (já presente até em pequenas universidades) e quando a tecnologia aponta para novos e sempre mais eficientes recursos? Temos por certo que as novas tecnologias e comunicação já estão rompendo com o espaço escolar tradicional, transformando a escola utópica numa escola heterotópica. Vários problemas de ordem administrativa já vêm tendo soluções



condizentes com os avanços tecnológicos, tais como o controle acadêmico, a administração das bibliotecas. O processo de ensinar e de aprender ainda se prende muito aos recursos mais tradicionais e arcaicos.

Vários recursos técnicos novos estão possibilitando às escolas saírem do isolamento. A escola, hoje, já não pode ser entendida como uma unidade isolada<sup>2</sup>. A ruptura spatiotemporal já começou com a invenção do relógio. Com a invenção das redes de computadores, então, o rompimento do paralelismo, da simetria do espaço e do tempo já se tornou uma realidade ainda mais decisiva. Talvez por isto mesmo o velho, bom e originário sentido da *schola* pode vir a ser recuperado: um *lugar de descanso, repouso, de tempo livre dedicado ao estudo*, em suma, um lugar agradável, onde a criança e o adulto, meninos e meninas, homens e mulheres queiram estar e gostem de estar, muito ao contrário do tradicional sistema de confinamento, tantas vezes desagradável, compulsório, pouco interessante, arcaico e não poucas vezes obtuso e obsoleto. A literatura está repleta de histórias de amarguras ligadas ao tempo e ao espaço da escola. E a debandada impetuosa dos alunos, quando soa a vetusta “sineta” para marcar o fim das aulas é um testemunho muito eloquente daquilo que aqui se afirma. Testemunho diário, ou horário, correspondente a cada fim de aula. Não que se advogue a descoberta da panacéia de todos os males da escola via tecnologia. Nem de longe. Mas algo parece indubitável: a necessidade da mudança bastante radical dos conceitos ligados a espaço escolar, a escola como lugar de ensinar e de aprender. O conceito de espaço e de lugar vem adquirindo conotações diferentes, que possibilitam uma prática e uma economia diferentes na pós-modernidade. Situações impensáveis há bem poucas décadas podem não só ser pensadas, hoje, senão que podem ser postas em prática.

## **Heterotopia ameaçada por uma nova utopia?**

Diante das novas possibilidades abertas pelo virtual, Pierre Lévy (1996a) ressaltava duas atitudes básicas: rejeição como algo ameaçador e catastrófico, um “desaparecimento universal”, postura que o autor atribui a Jean Baudrillard ou, então, uma postura mais equilibrada em que o próprio Lévy reconhece que “apesar de seus inegáveis aspectos sombrios e terríveis — , exprime-se uma busca de humanização” (p. 11). Mais adiante, o autor assume uma postura francamente otimista ao afirmar: “Como se verá ..., o virtual, rigorosamente definido, tem somente uma pequena afinidade com o falso e o imaginário. Trata-se, ao contrário, de um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude [sic] da presença física imediata” (p. 12). Mais adiante o autor se empenha em colocar freios a possíveis arroubos de entusiasmo pelo mundo da informática e da comunicação cibernética. Esta nos parece a atitude mais sensata: enfrentamento decidido e ao

mesmo tempo guiado pela precaução é um dos modos sadios de fazer face às novas realidades do virtual, pois são estas que possibilitam pensar numa escola heterotópica. O virtual está no horizonte da *realidade*, da *possibilidade*, da *atualidade*. A limitação da inteligência ao círculo do real foi rompida pela virtualização da inteligência. O “lugar” materializado pela escola foi definitivamente rompido pelas novas possibilidades da virtualização. A cognição adquiriu função nova: função técnico-social. A inteligência individual se expandiu em efetiva *inteligência coletiva* possibilitada, entre outras formas, pelo hipertexto. Ainda que o *gênio* não tenha perdido totalmente sua individualidade, a *genialidade* é, hoje, um fenômeno muito mais coletivo, pelas possibilidades do exercício coletivo da inteligência, em níveis nunca antes experimentados. Lévy fala de uma “gramática, de uma dialética e de uma retórica ampliadas para abranger os fenômenos técnicos e sociais” (Ibidem, p. 13). A escola heterotópica é a que se apropriou desta gramática, desta dialética e desta retórica ampliadas para ampliar sua ação de forma interativa, integrada em que se integram recursos, currículos e, sobretudo, pessoas, professores e professoras, alunos e alunas ...

Sonho? Uma nova utopia? Delírio? Parece-nos que não. São possibilidades tão novas que realmente surpreendem, sobretudo aqueles que ainda permanecem longe das possibilidades do virtual. Sonho em relação a muitas das atuais práticas, inspiradas na Idade Média. Um delírio para quem se negue a perceber o que está acontecendo na mente de muitas crianças “ligadas” às coisas da cibernética, aos/às jovens e adultos que navegam pelo ciberespaço com desenvoltura e sem pudor. Pudor, no sentido do medo de “profanar” os modos tradicionais e consagrados de adquirir conhecimentos, de ensinar, de “fazer escola”, de visitar uma biblioteca “navegando” e manusear uma obra da mesma forma.

Ainda assim, acompanhamos o pensamento de Lévy<sup>3</sup> quando nos alerta contra os arroubos delirantes de entusiasmo pelos novos meios de comunicação. Isto, porém, não autoriza ignorá-los, sobretudo na escola. Esta nova compreensão das realidades foi expressa numa linguagem também nova, por Deleuze e Guattari quando se referem aos conceitos de *rizoma*, de desterritorialização e outros. O modo rizomático de *ver* as realidades diz respeito à fragmentariedade a um tempo, e às complexas ligações destas partes entre si, numa rede complexa de relações. “As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito”, afirmam Deleuze e Guattari (1996, v. 1, p. 8). A “morte do sujeito” é uma metáfora para significar essa diluição do sujeito de forma rizomática, pela possibilidade crescente de interação sobre um hipertexto em que a origem pouco ou nada mais re-vela. A escola tradicional, individualizada, isolada não tinha a possibilidade de se transformar num hipertexto. Nas condições atuais, de forma crescente, esta possibilidade emergiu e se expande. O professor como “sujeito” desta escola perdeu esta condição para ganhar uma condição muito mais dinâmica e interativa, hipercomplexa. A escola, entendida como “lugar” vem sofrendo uma contínua desterritorialização, à medida em que estabelece acesso

inter e trans-escolar.

A esta altura está-se a transpor as fronteiras do habitual. O discurso adquire timbre de utopia. É que estamos no limiar do que ainda está por vir em plenitude (plenitude nunca alcançada, completude nunca completa, mas sempre aberta). Contudo, parece que este é o olhar na direção de algumas definições, de alguns contornos novos que a escola vai adquirindo, em direção ao deslocamento de uma escola utópica para uma escola heterotópica.

O deslocamento aludido acima já se iniciou. A desterritorialização da escola já começou. Não se conhecem, ainda, todas as conseqüências de tais mudanças. Não se trata de estabelecer o que é melhor ou o que é pior. Trata-se de entender um fenômeno irreversível, cujas conseqüências não se conhecem plenamente e para as quais é melhor estar atento e aberto que fechar-se sobre um tempo fechado e um “topos” (lugar) igualmente fechado. A condição de quem vive na pós-modernidade diz respeito à condição de quem faz a crítica ou, melhor, o discurso sobre a modernidade. Não há, nem se pretende estabelecer uma fronteira, uma demarcação entre modernidade e pós-modernidade. Contudo, a pós-modernidade está aí, ou seja, é uma condição de viver, diferente. A escola se constitui num “locus” significativo da discussão do conhecimento. Bem por isto, há a necessidade de pensá-la como um lugar, no contexto da condição pós-moderna, em que ela sofre um significativo processo de desterritorialização que precisa ser melhor discutido e entendido.

## Conclusão

Esta breve reflexão sobre a escola como um “tópos”, como um lugar do aprender e do ensinar faz face a uma demanda emergente, ante os novos meios de comunicação que por sua força intrínseca diluem o conceito monolítico de lugar, paralelamente ao de tempo. O lugar e o tempo da escola adquirem sentidos muito diferentes e muito mais complexos daqueles tradicionais. Mesmo a escola superior, como “*universitas*” renova seu sentido: a universalidade não se define mais pelo “lugar único onde se reúnem os saberes”, mas pela desterritorialização da universidade que se conecta pela possibilidade de compor um hipertexto com todas as escolas, com todas as universidades e com um sem número de outras instituições que, por sua vez, interconectam literalmente milhões de pessoas que sofrem suas influências e a influenciam, a um só tempo.

De forma despretensiosa e na extensão exígua de um pequeno trabalho acadêmico, buscou-se levantar este problema: a escola utópica que se torna heterotópica. Novos aprofundamentos sobre o conceito de *τοπος* (lugar) e de *χρονος* (tempo), face às emergentes condições pós-modernas se tornariam muito úteis e produtivas para conduzir adiante esta reflexão. Trata-se de um problema real, uma situação nova, sobre a qual há que se refletir para evitar tanto os erros gerados pelo fascínio, quanto pelo fechamento e premonição catastrófica ante os novos tempos da escola. Abre-se, assim, um panorama de discussões produtivas, onde a coragem de errar é preferível à postura de não querer ver aí

problema ou objeto de estudo.

### Notas

1. O título deste trabalho se inspirou num subtítulo da obra que aqui se cita: “Da utopia à heterotopia”, p. 73-86.
2. Por “escola isolada” não se entende, neste estudo, a escola de determinado padrão que o sistema oficial de ensino assim denomina. Significa a escola de qualquer nível entendida como uma unidade em si, desconectada das demais unidades .
3. Pierre Lévy adota vários conceitos do pensamento de Gilles Deleuze e de Félix Guattari exposto na obra *Mil Platôs*, conceitos muito adequados e produtivos para sustentar os argumentos do presente estudo.

### Referências bibliográficas

- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora 34, 7.v., 1996.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 6.ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pós-modernismo e política*. Cap. III.
- JAMESON, Frederic. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1999a.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O pós-moderno*. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

Ireno Antônio Berticelli é professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC e aluno do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Marechal Floriano Peixoto, 670-O  
Jardim Itália  
89802-010 – Chapecó – SC  
Fone: (049) 987-6887